

Cultura e Educação Física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas

*Diego Luz Moura**

*Antonio Jorge Gonçalves Soares***

Resumo: O objetivo deste artigo é compreender os dilemas, possibilidades e limites enfrentados pela educação física em duas instituições escolares com propostas consideradas distintas. Utilizamos o método etnográfico e permanecemos nas duas escolas entre agosto e dezembro de 2007. Os resultados apontam que embora o debate acadêmico as identifique como distintas, os currículos em ação aproximam as duas realidades. Concluímos que as duas propostas pedagógicas são bem-sucedidas na medida em que representam construções práticas do conhecimento acumulado na área e respostas aos principais dilemas da intervenção da educação física na escola.

Palavras-chave: cultura, educação física e escola.

1 INTRODUÇÃO

A educação física escolar é um campo de intenso debate acadêmico e parte deste esteve vinculada às diferentes funcionalidades e objetivos da educação física escolar. Durante as décadas de 1970 e 1980, o debate se caracterizou pela luta em afirmar propostas que (re)orientassem o caminho que a educação física deveria trilhar na escola. De modo geral esse debate inovou ao trazer a crítica aos diferentes modelos pedagógicos da educação física, no sentido de apresentar o “modelo ideal” que atenderia às demandas do presente, formando o cidadão que buscaria justiça, igualdade e democracia. Esse período foi marcado pela “descoberta” da função dita alienante da educação física escolar (MOURA, 2012).

*Docente, Colegiado de Educação Física, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, Brasil. E-mail: lightdiego@yahoo.com.br

**Docente, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: ajsoares@gmail.com

De acordo com Lovisolo (1995) esta profusão de propostas, muitas vezes divergentes, surgiu devido à falta de tradição e de acordos no campo de debates da educação física. Esta falta de tradição foi ingrediente para a coexistência de diferentes formas de entender a educação física na escola. Neste contexto, parece ter havido certa polaridade nos discursos. De um lado, os modelos ancorados no movimento crítico¹ da educação física, e de outro, modelos influenciados pelo aprimoramento de habilidades e fundamentos esportivos (MOURA, 2012).

Uma das formas de identificação das propostas do movimento crítico foi a utilização do termo cultura como: cultura física, cultura corporal de movimento, cultura de movimento entre outros. Cada termo deste, proposto por autores distintos, possuíam influências e significados diferentes. Porém, de acordo com Moura (2012), ambos os termos forma utilizados como uma bandeira política para reivindicar uma nova educação física e um novo perfil de seu profissional. A ideia era que o professor de educação física se assemelhasse mais com um intelectual do que um treinador.

Todavia, se por um lado o movimento crítico foi aquele com maior visibilidade e produção acadêmica, por outro lado, tal produção não forneceu subsídios que pudessem orientar os professores de forma mais direta (CAPARROZ, 1997, MOURA, 2012). Oliveira (2001) analisando a produção do movimento crítico afirma que toda esta produção baseia-se em conjecturas sem respaldo de evidências empíricas. O debate se preocupou muito mais em prescrever como deveriam ser as aulas de educação física do que buscar saídas para a intervenção.

Partindo de tais reflexões, há de se perguntar se tais obras acadêmicas possuem impacto no cotidiano das escolas. Buscamos nos aproximar de duas escolas consideradas de propostas antagônicas: uma autointitulada do movimento da “cultura

¹ Estamos denominando de movimento crítico o debate protagonizado pelos intelectuais da educação física que se apropriaram dos referenciais das teorias críticas da educação e das análises inspiradas no marxismo para explicar finalidades sociopolíticas da educação (MOURA; SOARES, 2013).

corporal” e outra que é reconhecida por valorizar o rendimento esportivo. Desta forma, nosso objetivo foi compreender os dilemas, possibilidades e limites enfrentados pela educação física em duas instituições escolares com propostas distintas.

2 METODOLOGIA

O método etnográfico possui origem na antropologia, inicialmente praticado para compreender as culturas chamadas de exóticas, diferentes da realidade letrada do pesquisador. Demanda-se uma observação por um período prolongado de contato direto do pesquisador. Entretanto os pesquisadores estão utilizando cada vez mais o método etnográfico para estudar as chamadas sociedades urbano-industriais ou sociedades complexas (VELHO, 1994).

Se, por um lado, estudar em sociedades complexas pode apresentar uma aparente facilidade devido à familiaridade com os hábitos de sua cultura quando comparada com sociedades simples, por outro lado, o principal desafio reside exatamente neste ponto. O pesquisador deve interpretar sua própria cultura e questionar seus pressupostos que, em muitas circunstâncias, estão cristalizados entre os indivíduos e na comunidade acadêmica.

A etnografia se utiliza principalmente da estratégia de observação participante, que, por sua vez, busca tanto descobrir hipóteses quanto testá-las (BECKER, 1997). De acordo com Becker, o pesquisador de campo leva vantagem em comparação aos outros métodos porque as pessoas investigadas sentem-se constrangidas a agir de modo diferente na ausência do pesquisador. No método etnográfico existe compromisso e contato prolongado entre as partes, diminuindo a possibilidade do informante omitir ou mentir sobre qualquer situação.

Portanto, o esforço do pesquisador que se utiliza do método etnográfico é o de realizar uma interpretação, sempre parcial porque “A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa” (GEERTZ, 1989, p. 20).

O que define a etnografia é o esforço intelectual de realizar uma interpretação que se aproxime de um entendimento da realidade estudada (GEERTZ, 1989). Afinal, não é a obsessão à descrição dos detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção a estes, que podem, arranjar-se em um todo e oferecer um novo entendimento (MAGNANI, 2002).

O esforço da etnografia é realizar uma tradução da cultura do grupo pesquisado. Entretanto, não podemos entender a cultura de um grupo apenas como um patrimônio histórico acumulado. A cultura é dinâmica e se reconstrói constantemente a partir das interações dos atores sociais em um processo de lutas e contestações. As duas instituições selecionadas foram: o Colégio Lourenço Cardoso (CLC), uma escola privada tradicional do subúrbio que atende o ensino fundamental e médio e a Escola Senador Sobrinho (ESS), que pertence à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e possui turmas de ensino fundamental.

Observamos as aulas de educação física do CLC porque esta instituição particular se diz adepta aos referenciais do movimento crítico que carrega o termo cultura. A ESS, por sua vez, é reconhecida por aproximar o ensino da educação física da prática tradicional esportiva.

A observação foi realizada durante o segundo semestre (de agosto a dezembro) de 2007. As turmas participantes do estudo foram indicadas pelos coordenadores e professores das escolas. Acompanhamos as aulas das respectivas turmas, totalizando 20 dias de observação no CLC (60 horas) e 16 dias na ESS (48 horas).

3 DA ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CORPO

A educação sistemática do corpo no CLC está associada a dois espaços curriculares: a educação física e o centro cultural. O centro cultural oferece oficinas de arte – como teatro, artes plásticas e dança –, cursos de esportes e treinamento das equipes esportivas que representam o colégio em eventos. Atualmente o

professor André acumula a coordenação da educação física e do Centro Cultural.

O centro cultural oferece atividades no turno tarde/noite, após o término das aulas. Os cursos de esportes também são oferecidos à comunidade externa. As aulas custam R\$ 40,00 mensais por modalidade para os alunos matriculados na escola e R\$ 55,00 para a comunidade.

As equipes esportivas representam a instituição nos seguintes esportes: judô, basquete masculino, voleibol masculino/feminino e ginástica olímpica. As equipes são formadas através de processos seletivos. Essa atividade do núcleo é gratuita.

Na ESS, existe uma estrutura semelhante: a educação física curricular e o núcleo de esportes, sendo que deste último saem das equipes que participam dos jogos estudantis e demais eventos esportivos. Para ministrar aulas no núcleo de esportes os professores possuem uma carga horária semanal extra de 12 horas. Cabe lembrar que, por ser uma escola municipal, todas as atividades oferecidas são gratuitas. O núcleo desenvolve as seguintes atividades: handebol, futsal, basquetebol, voleibol, xadrez e tênis de mesa. Elas ocorrem das 7h20 às 21h.

Na opinião do professor Fernando da ESS o núcleo de esportes possui uma alta adesão: “A gente brinca dizendo que você tem que fechar o portão da escola para o aluno não sair. Às vezes temos que fechar pra ele não entrar.” Esta alta adesão é um fenômeno que movimenta toda a escola e é responsável por criar intensa sociabilidade e sentimento de pertencimento à escola. Por diversas vezes, testemunhamos ex-alunos visitando a escola e procurando os professores de educação física.

O treinamento das equipes esportivas acontece antes ou durante as competições, geralmente em dias de semana. Às vezes os professores se dispõem a realizar treinos também aos sábados e domingos, embora não recebam qualquer tipo de remuneração ou folga por isso. Porém, essa dedicação acaba por gerar prestígio da

educação física no espaço curricular. Ela se tornou a “queridinha da escola”, conforme professor Fernando.

A primeira vista poder-se-ia dizer que as duas escolas oferecem estrutura semelhante de educação do corpo, mas veremos a seguir que os discursos são diferenciados pedagogicamente.

4 A DISCURSIVIDADE CURRICULAR

O currículo não é apenas um documento que indica as disciplinas e conteúdos curriculares, mas um documento de identidade na medida em que reflete as determinações de um grupo social e político (SILVA, 2007). De acordo com Neira (2010), o currículo não é um instrumento técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Segundo Goodson (2008), existe o currículo prescrito e o currículo construído em sala de aula. O currículo prescrito é o documento que indica as orientações sobre as disciplinas e a escola, enquanto o outro currículo é aquele construído na dinâmica escolar. Todavia, não se deve dicotimizá-los, pois ambos estão em constante interação e sujeitos a novas apropriações. Embora nas duas escolas não exista um currículo prescrito para as aulas de educação física, foi possível perceber uma espécie de discursividade curricular nas descrições dos professores que podem refletir a interação entre prescrição e cotidiano das aulas.

Veremos a seguir como as propostas das duas escolas refletem as construções curriculares a partir das lutas, tensões e consensos no cotidiano escolar (SILVA, 2007).

5 As PROPOSTAS

A proposta de educação física do CLC foi implantada em 2001 em resposta a uma série de incômodos ideológicos e pedagógicos identificados pelos professores. Um indicador desse desconforto era um caderno de aulas, que continha todas as atividades que

deveriam ser realizadas nas aulas de educação física. Para os professores, esse caderno era um limitador da intervenção do professor na medida em que apresentava as aulas programadas, cabendo apenas executar as atividades prescritas.

As primeiras modificações começaram em 1996, após o professor André se graduar e assumir o cargo de coordenador de educação física. Entretanto, o primeiro momento à frente da educação física do CLC foi dedicado às equipes esportivas e à organização de eventos. Em 2001, o professor Felipe assumiu a coordenação. Foi sob a liderança de Felipe e o apoio de André que a proposta do CLC começou a ser delineada. Uma das principais motivações na construção da proposta foram os resultados de uma pesquisa realizada por Felipe que apontava que “o aluno não achava que o profissional de educação física estudava tanto, ou estudava menos que o professor de matemática”. Observemos que assim como o movimento crítico a percepção de uma imagem negativa do profissional de educação física estava entre as motivações para se construir uma nova identidade para a educação física nessa escola (MOURA; SOARES, 2012).

A proposta tomou os seguintes elementos norteadores: a organização curricular dos conteúdos, as aulas e provas teóricas e o trabalho para os alunos com dispensa médica.

A proposta da educação física do CLC é representada pelo professor André como “colcha de retalhos”. Isto significa que a proposta reflete uma apropriação de diversas fontes e influências; ela é híbrida nos termos de Goodson (2008). O hibridismo é reorientado pelas necessidades e tensões vividas pelos atores na dinâmica escolar. André, ao refletir sobre o currículo, diz que “não estava criando nada novo. Não é uma proposta inovadora. Mas, é uma proposta que vem contribuir” para conscientização sobre a importância da atividade física para a vida do aluno. Apesar de seus formuladores afirmarem que se pautaram numa perspectiva crítica de currículo, observamos na fala anterior que André afirma como um valor central a conscientização da importância da

atividade física para vida do aluno. Esse objetivo em pouco difere dos objetivos formulados para a educação física denominada como conservadora pelo pensamento crítico da educação física. Podemos perceber que no currículo vivido no cotidiano escolar há uma aproximação entre o debate proveniente do movimento crítico e aqueles de outras matrizes teóricas. Este dado nos provoca a questionar até onde a concepção de oposição que é defendida na produção acadêmica é encontrada no dia a dia das escolas.

No CLC, a organização dos conteúdos de educação física, durante o ensino fundamental, é feita de modo que os temas ensinados não se repitam. Esse é um dilema atual do campo da educação física na prescrição curricular. A questão é como organizá-los de modo que a complexidade aumente progressivamente nos conteúdos ensinados. A decisão do CLC foi organizar os conteúdos em duas unidades por semestre, sendo que na primeira são ensinados os fundamentos de um determinado esporte e na segunda se pratica o jogo esportivo propriamente dito. A organização dos conteúdos nas aulas de educação física que se centra no oferecimento de diferentes modalidades esportivas em muito se assemelha as prescrições da prática tradicional do ensino dos esportes. Equacionaremos a frente essa afirmação.

No caso da ESS, a proposta de educação física começou pautada pelo projeto de atletismo idealizado por Pedro que foi professor de educação física nessa escola. Há 25 anos esse professor iniciou um trabalho chamado CorCur (Corredores de Curicica). Esse projeto era desvinculado da escola, embora recrutasse os alunos da instituição. Os relatos revelam que a antiga diretora não queria que o projeto fosse realizado dentro da escola. Quando o diretor Carlos assumiu a escola esse projeto foi inserido como parte integrante do currículo. A dedicação exclusiva do professor Pedro ao projeto de atletismo foi fundamental para que conseguissem resultados no cenário esportivo estudantil, investimentos e patrocínios externos para o esporte na escola. Aqui observamos como a dinâmica curricular pode ser afetada pelas interações dos atores sociais e pelo entorno da escola.

Se com o professor Pedro a educação física foi valorizada no espaço curricular em função da adesão dos alunos e das vitórias da escola nas competições estudantis de atletismo, com sua aposentadoria ocorreram mudanças na educação física e nos projetos associados a ela na ESS. Segundo o professor Fernando, após a saída de Pedro os docentes da disciplina se sentiram mais à vontade “para tocar o barco da nossa maneira”. Com espaço para o diálogo, a proposta da ESS ganhou um novo impulso. Ampliou-se a oferta de duas modalidades, o atletismo e o basquetebol, para sete. Foi também nesse período que os professores começaram a receber pela carga horária extra de 12 horas/aula para atuar no núcleo de esportes.

A proposta de educação física da ESS ampliou a oferta de esportes e tentou integrar a educação física e seus projetos às demais disciplinas. Segundo o professor Fernando, a equipe de educação física “conseguiu uma coisa que me incomodava, aproximamos a educação física da escola [...], trabalhar mais em conjunto”. Esse é um problema local que reflete de certa forma os dilemas da educação física na escola básica. Atualmente, os professores de educação física desenvolvem ações junto com os professores das demais disciplinas. Fernando relata que essa aproximação foi positiva. Os núcleos de esportes e artes sempre funcionaram como instâncias desvinculadas. Isso gerava reclamações no interior da comunidade escolar. Hoje as reclamações permanecem apenas ao núcleo de artes.

Embora a vinculação ao esporte exercesse fascínio e trouxesse certo reconhecimento à educação física, todavia, essa disciplina e seus projetos não eram bem aceitos entre os demais docentes. De acordo com Fernando, os próprios professores da escola tinham a “falsa ideia” de que a educação física da ESS tinha o objetivo de formar atletas. Essa vinculação da educação física ao esporte criou conflitos internos, pois parte da comunidade escolar acusava a educação física de estar alheia à escola. Podemos perceber que, no caso da ESS, a educação física ganhou prestígio na dinâmica escolar quando passou a participar efetivamente dos eventos da escola e a buscar a integração com as outras disciplinas. Foi somente quando a educação física partilhou o espaço de seus eventos com as demais

disciplinas que conseguiu reconhecimento e legitimação.

O diretor Carlos foi fundamental nesse processo. Ele procura parcerias , junto a empresas e comerciantes locais, para melhor equipar e dar suporte a educação física e ao núcleo de esportes.

O que temos de semelhante no relato até aqui: Os professores de ambas as escolas passam a atuar a partir de diferentes espaços e tempos curriculares no sentido de mudar sentidos e significados de suas respectivas práticas na busca de legitimação e identidade da disciplina no currículo. Observe-se que os conteúdos e sua organização são semelhantes e as propostas se pautam na ampliação da oferta de modalidades esportivas.

6 AS PROPOSTAS EM AÇÃO: IMPACTOS SOBRE O CURRÍCULO PRATICADO

O currículo se constrói a partir das interações dos atores, inspirado nos currículos prescritos e nas teorias pedagógicas. Embora nas duas escolas pesquisadas não exista um currículo formalmente prescrito, é possível identificar uma discursividade curricular que molda a intervenção de seus professores. Entretanto, esse discurso é recontextualizado na “prática”. De acordo com Goodson (2008), a construção do currículo ocorre por meio da interação dos indivíduos em um processo de lutas, negociações e contradições, como em qualquer interação social. Dessa forma, compreender a dinâmica entre o currículo prescrito e o praticado é necessário para aproximá-los no cotidiano das escolas.

7 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

7.1 AS AULAS NO CLC

No CLC, cada modalidade é dividida em unidade I e II, desenvolvida durante dois bimestres seguidos. Na unidade I, as atividades ministradas estão relacionadas apenas ao ensino da

técnica de cada fundamento, e na unidade II ocorre o jogo esportivo propriamente dito, precedido de um breve aquecimento.

Observamos quatro aulas práticas da unidade I, duas da modalidade voleibol e duas de badminton. Essas aulas seguiam a seguinte rotina: o professor reunia os alunos, fazia a chamada e dava alguns avisos institucionais. Em seguida, eram realizados alguns exercícios de fundamentos das modalidades.

Os exercícios eram feitos em duplas, trios e quartetos. Os próprios alunos se separavam em grupos. A principal característica entre os grupos era um nivelamento da habilidade esportiva. Durante todo o tempo de realização dos exercícios o professor André acompanhava os grupos e procurava ajudá-los na execução da técnica correta, apesar da discursividade curricular dessa escola colocar o desempenho motor em segundo plano. Procurava explicar a biomecânica dos fundamentos trabalhados. O aprimoramento da técnica era perseguido insistentemente nessas aulas.

Observamos cinco aulas da unidade II, sendo três de voleibol e duas de badminton. As aulas da unidade II possuíam uma rotina semelhante. O professor reunia os alunos e fazia a chamada. Em seguida, ocorria um alongamento ou aquecimento, às vezes em forma de brincadeira. E, por último, acontecia o jogo esportivo propriamente dito. Nessas aulas o professor apenas observava os alunos no jogo e não fazia qualquer tipo de intervenção.

É interessante analisar que se por um lado, as aulas de educação física do CLC atendem demandas apontadas pelo movimento crítico como a diversidade de conteúdos para além dos esportes tradicionais, por outro lado, os métodos de ensino utilizados nestas aulas são tradicionais e fechados. Isso retrata uma parte dos efeitos do movimento crítico, que priorizou que pouco investiu em questões mais concretas da intervenção pedagógica na escola (CAPARROZ, 1997; OLIVEIRA, 2001; MOURA, 2012).

Outro ponto de se destacar é a ênfase na execução do gesto mecânico considerado correto nas aulas do CLC. O debate do

movimento crítico realizou uma série de críticas apontando a superação de um modelo com base na repetição, muitas vezes chamado de tecnicista ou mecanicista para um com base na reflexão. Vianna e Lovisolo (2009) apontaram que a aprendizagem da técnica, que exige o esforço das rotinas de treinamento, passou a ser vista como processo de mecanização e analgesia social, indicada como instrumento de adaptação e controle social. Podemos observar que a inclusão dos componentes técnicos nas aulas do CLC pode ser entendida também como uma postura frente crítica ao movimento crítico para legitimar a necessidade da aprendizagem técnica sem desconsiderar as questões culturais.

7.2 AULAS TEÓRICAS

As aulas teóricas surgiram no ano de 2001. Entretanto, a experiência de aulas teóricas não era nova. Entre 1992 e 1996 foram montadas aos sábados turmas de alunos com dispensa médica, que no final da aula realizavam tarefas valendo ponto.

Segundo o professor André, as aulas teóricas de educação física foram criadas para o aluno “dar valor às aulas de educação física. Sair daquela coisa da prática pela prática”. A crítica do professor se refere à falta de reflexão teórica sobre as aulas práticas. Esse tipo de julgamento está presente no movimento crítico da educação física. Moura e Soares (2012; 2013) apontam que o movimento crítico lançou mão de estratégias de uma supervalorização das competências intelectuais em detrimento das relacionadas ao movimento. De acordo com os autores, esta intelectualização tinha como propósito desconstruir a ideia de que a aula de educação física como uma disciplina essencialmente prática. Porém, acabou ocorrendo uma sobreposição dos conhecimentos conceituais para aqueles experimentados através do movimento corporal.

Observemos que, apesar da positividade do valor, a intelectualização desse movimento se baseava, como já foi dito, na ruptura com a visão identificada como tradicional no campo e

em um argumento de identidade para dentro e para fora do campo específico de embates. O processo de intelectualização das aulas pode ser entendido como parte das estratégias de legitimação da educação física no espaço curricular.

Observamos quatro aulas teóricas no CLC. Apesar da preocupação com a reflexão crítica sobre a prática, externada pelo professor André, os temas das aulas teóricas não levavam em consideração os conteúdos das aulas práticas. No semestre letivo em que realizamos a observação, os temas das aulas foram: atividades aeróbias e anaeróbias, introdução à anatomia humana, atividades físicas na terceira idade e o esporte no Oriente. Cabe ressaltar, que as aulas teóricas ministradas contêm conteúdos retirados, ainda que de forma reduzida ou simplificada, do currículo de formação superior em educação física.

As aulas teóricas foram ministradas na sala de vídeo do CLC. Elas obedeciam uma certa rotina. No primeiro dia o professor projetou um texto e os alunos o copiaram. No segundo o professor comentou o conteúdo do texto. A maior parte das perguntas foi feita no final da aula. No que se refere à estratégia pedagógica utilizada, não foi possível perceber qualquer indício de inovação. No entanto, o debate presente no movimento crítico vincula que a reflexão de conhecimentos sobre a cultura corporal representa um avanço pedagógico. Diante disso, o modelo de aula está muito distante de provocar a reflexão crítica dos alunos. Podermos observar que essas aulas serviram no contexto basicamente como repertório de conteúdos para memorização e uma posterior avaliação.

Se, por um lado, percebemos um grande esforço do professor para estimular o debate sobre os temas apresentados, da parte dos alunos o interesse maior era registrar as informações para responderem posteriormente nas provas. Nesses momentos, surgiam perguntas como: “E se na prova eu escrever assim...”; “É certo eu escrever que...”; “Você vai tirar ponto se eu colocar que...”.

7.3 TRABALHOS TEÓRICOS

Outro elemento da proposta do CLC são os trabalhos teóricos para os alunos com dispensa médica. Esses trabalhos eram realizados durante o tempo da aula prática de educação física. São redações com máximo de 20 linhas e temas variados. Embora os trabalhos tenham sido entregues, não verificamos a devolução ou correção. O trabalho teórico funciona como uma espécie de coerção para os alunos em perfeitas condições de saúde que não participam da aula prática de educação física alegando problemas médicos. Isso também acaba representando uma espécie de punição para quem de fato possui limitações físicas ou não deseja participar das aulas.

7.4 AS AULAS NA ESS

Na ESS, embora não haja uma organização formal que indique as estratégias didáticas de ensino, pudemos verificar acordos entre os professores com relação ao uso das duas quadras da instituição. No primeiro dia de observação percebemos uma movimentação dos professores para a utilização das quadras. Os professores se perguntavam uns aos outros: “Hoje você vai dar fundamento ou jogo?”. Esta pergunta era importante para a negociação do espaço a ser utilizado. A partir daí percebemos a organização das aulas, divididas entre jogo e fundamento.

7.5 AULAS DE JOGO

Observamos oito aulas de jogo na ESS. Nessas aulas a atividade principal é o jogo propriamente dito. O objetivo dessas aulas, declarado pelo professor, é avaliar a organização coletiva dos alunos.

As aulas de jogo seguiam sempre uma mesma rotina. Primeiramente, o professor reunia os alunos, explicava a dinâmica do jogo, dividia os times e os observava. Os alunos se revezavam

nas funções de árbitro, anotador e algumas vezes, passavam orientações aos jogadores como se fossem técnicos. Geralmente, os alunos escolhidos para essas funções eram aqueles que possuíam maior habilidade, liderança e conhecimento das regras do esporte.

7.6 AULAS DE FUNDAMENTO

Observamos cinco aulas de fundamento das modalidades vôleibol e basquetebol. Nelas o professor procurava orientar os alunos sobre os gestos esportivos, mas sem muito foco em detalhes técnicos. Aqui se procurava trabalhar na mesma aula todos os fundamentos de uma determinada modalidade. O professor Fernando explicava o exercício, mas não fazia correções individualmente, apenas observava. Eram realizados alguns exercícios diferentes, em que os alunos praticavam dois ou três fundamentos da modalidade esportiva.

7.7 A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS

No CLC, a participação nas aulas práticas de educação física é condicionada à utilização de uniforme específico (tênis, meia, short e camisa de educação física). Constatamos que alguns alunos frequentavam a escola, participavam das aulas das outras disciplinas, mas não estavam presentes nas aulas de educação física. De acordo com o professor André, muitos estudantes usam o argumento de não ter trazido o uniforme para não fazer a aula.

Durante todo o período de observação na ESS, não percebemos nenhum aluno se ausentando da aula ou sem participar dela, salvo em caso médico. Todos os alunos participavam das aulas. Isso não quer dizer que alguns não tentassem se ausentar, mas o professor Fernando sempre os advertia e eles retornavam à atividade. Em nenhuma ocasião vimos algum aluno reclamar publicamente ou reivindicar a ausência nas aulas, o que aponta a existência de acordos sólidos entre professores e alunos sobre a participação nas aulas de educação física.

Em ambas as instituições, a participação nas aulas é obrigatória. Porém, no CLC percebemos um pequeno absenteísmo, ou seja, alguns alunos estavam na escola e não participavam da aula de educação física. Na ESS verificamos que todos os alunos presentes na escola participaram das aulas. Constatamos, assim, que a educação física adquire valores diferentes no cotidiano nas duas instituições escolares.

Esta alta adesão às aulas de educação física contrastam com algumas pesquisas que mostram a pouca participação e interesse de alunos nas aulas (SOARES et al 2010, MOURA et al, 2013). Tal participação maciça dos alunos apontam que ambas as escolas conseguem construir no cotidiano escolar formas de legitimação que demarcam a importância da aulas de educação física como um espaço de aprendizagem.

7.8 AULAS LIVRES E AULAS CANCELADAS

No período de observação houve o cancelamento de aulas por diversas razões. No CLC, 10 aulas de educação física foram canceladas. Nessas ocasiões, ocorreram aulas livres. A aula livre não tem mediação pedagógica, cabendo aos alunos a escolha das atividades que desejam realizar ou a decisão de não realizar qualquer atividade.

Por duas vezes, as aulas foram canceladas por atividades institucionais. Em quatro ocasiões, as aulas tiveram que ser canceladas devido à interdição do vestiário e a poças d'água na quadra causadas pela chuva. Em outras duas vezes, as aulas foram canceladas por causa da realização de eventos. O professor André concluiu que “a educação física tem essas coisas, às vezes não tem aula por causa de ensaios, festas e falta d'água na escola”. Nessas ocasiões aconteciam jogos de pingue-pongue e rodas de conversas. Durante o jogo de pingue-pongue, o professor se colocava na função de observador, intervindo apenas em questões disciplinares e ligadas à conservação do material.

Na ESS, no tempo e espaço de seis aulas de educação física foram observadas aulas livres. Elas aconteceram por diferentes motivos: datas enforcadas, eventos esportivos, utilização do espaço para outras atividades. As aulas livres foram introduzidas como parte da experiência curricular das aulas de educação física. Este acordo está legitimado entre os alunos e professores também serve como moeda de troca na relação pedagógica. Algumas vezes presenciamos o professor Fernando ameaçando, por causa da indisciplina, o cancelamento da aula livre do fim do bimestre, que é aguardada pelos alunos.

Comparando as duas escolas, houve 10 aulas livres durante os 20 dias de visita no CLC, enquanto que nos 16 dias de visita na ESS isso ocorreu seis vezes. Bassani, Tori e Vaz (2005), investigando uma escola pública de Florianópolis, apontaram que menos de 50% das aulas programadas de educação física aconteceram, devido a uma variedade de motivos como intempéries climáticas, atividades do cronograma da escola e participação da professora em eventos. Observemos que em nenhum momento se cogitou, seja por parte do professor ou dos alunos, a reposição das aulas canceladas. O que nos permite concluir que, apesar da educação física possuir uma “importância legal”, sua função pedagógica pode ser considerada dispensável, ou no mínimo inferior e/ou distinta das demais disciplinas (BASSANI; TORI; VAZ, 2005; LOVISOLO, 1995).

7.9 A AVALIAÇÃO

No CLC, o processo avaliativo foi um dos elementos que mais sofreu alteração com a implantação da nova proposta. Antes de sua criação, esse era um ponto fraco identificado pelos professores. De acordo com o professor André, a avaliação “era de zero a dez. Circuito de exercício contra o relógio. O melhor tempo ganhava a nota máxima. O pior tempo tirava zero.”. Após 2001, com a implantação da proposta, a avaliação começou a ser feita pelo somatório de pontos na prova teórica (máximo de 4 pontos) com a frequência (até 4 pontos) e a participação (até 2 pontos). No caso

dos alunos com dispensa médica a frequência é computada através da realização de trabalhos teóricos.

O principal instrumento para avaliar a participação dos alunos é a observação subjetiva do professor. Nas palavras do professor André, “é o que o aluno faz no dia a dia, são dois pontos que vamos atribuindo.” Quando a avaliação era realizada pautada no desempenho motor ou físico, a ideia de reprovação, segundo André, era uma “dor de cabeça” para a educação física. André interpreta que o fato de passarem a avaliar, através de provas escritas, os conhecimentos sobre os temas do esporte e da saúde, os professores ganharam o respeito dos alunos e passaram a ter argumentos para justificarem para direção e para os pais os casos de recuperação e de reprovação em educação física. Segundo o professor, existem casos em que os alunos são reprovados em educação física, todavia, não observamos no trabalho de campo nenhum relato que indicasse ocorrência de reprovação.

Na ESS, a avaliação é realizada levando-se em consideração a frequência e a participação. Sobre o processo avaliativo, o professor Fernando nos deu sua opinião: “Esse ano, até por toda essa coisa conturbada que foi o município, achamos que o nosso processo avaliativo foi fraco. Não teve! Baseou-se praticamente em presença em aula. E queremos estar repensando isso...”

Confirmando a análise anterior, durante o período em que estivemos na ESS não foi observado o uso de qualquer tipo de instrumento de avaliação, e também não observamos nenhum diálogo em aula sobre o processo de avaliação e notas. Na visão do professor Fernando, “a avaliação ainda é uma coisa que a gente precisa criar uma identidade [...]”.

Na educação física existe uma tendência à utilização dos indicadores de frequência e participação para a avaliação. Frequência e participação não são indicadores do aprendizado nas aulas. Isso revela que a educação física, no espaço curricular da escola, está mais preocupada com o cumprimento da frequência compulsória do que com efetivo aprendizado de técnicas corporais

ou conhecimentos dos esportes e dos conteúdos correlatos, que socializem conhecimentos sobre desigualdade de gênero, problemas de saúde e exercício físico, consumo, violência e etc.

Os indicadores de participação e frequência são utilizados para a avaliação em educação física nas duas instituições pesquisadas. No caso da participação, faltam instrumentos que permitam mensurá-la ou qualificá-la. Sobre a frequência, a avaliação ocorre pela quantidade de presenças e faltas durante o bimestre. A categoria da participação, com sua carga de subjetividade, não é clara e por isso limita que os alunos a entendam apenas como estar na aula. Se os indicadores de aprendizagem não são explícitos, os alunos são obrigados a moldar seu comportamento a partir de uma imagem subjetiva que fazem de seus professores e do que pensam que os docentes esperam deles.

A avaliação é apontada como o principal elemento a ser melhorado nas propostas das duas instituições. No CLC, uma escola que se autointitula crítica, a avaliação foi o aspecto que mais sofreu alteração após a implantação da proposta de educação física. A alteração nos critérios de avaliação gerou uma diminuição da cobrança sobre as notas baixas associadas ao mau desempenho motor ou físico. Em termos gerais, o novo critério forneceu, segundo os depoimentos, uma roupagem “mais séria” para a educação física. Percebemos que, mais uma vez, a avaliação foi um elemento que pode ter mais servido a afirmação de sua identidade no espaço contestado do currículo do que alterou a forma de aprender e ensinar nas aulas (SILVA, 2007).

O esforço do CLC na construção de uma proposta de educação física crítica direcionou o peso da avaliação para os conteúdos chamados teóricos. No entanto, ao colocar o peso maior da avaliação na prova teórica, ocorre um efeito perverso de supervalorização das aulas teóricas em detrimento das aulas práticas. Na prova teórica não há como verificar o aprendizado nas aulas práticas. A estratégia do CLC foi positiva na medida em que possibilitou diminuir a ênfase na avaliação tradicional do desempenho físico, mas criou uma

desvalorização das aulas práticas e das experiências corporais em aula. Podemos entender as modificações no currículo da educação física do CLC como uma tentativa de apropriação do discurso do movimento crítico. No entanto, a crítica desse movimento ao peso do desempenho motor e físico no currículo escolar da educação física, por vezes gera apropriações e discursos híbridos que vão de encontro aos ideais de transformação pedagógica da perspectiva crítica de currículo. No caso específico, o que observamos na avaliação da CLC foi um realinhamento da disciplina da educação física aos quadros pedagógicos das demais disciplinas. Isto é, ela tão importante quanto as demais disciplinas na medida em que está também enquadrada no mesmo modelo de avaliação. Com isso os professores acreditam terem superado à falsa imagem que essa disciplina escolar é mera recreação ou visa educar para o lazer, sem o mínimo compromisso com a aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se costume colocar a produção acadêmica costume colocar a proposta de educação na “cultura corporal” como antagônicas as perspectivas de estímulo ao rendimento esportivo, pudemos observar que o currículo em ação as aproxima em termos metodológicos. Em outras palavras, no cotidiano escolar as duas propostas possuem mais semelhanças do que diferenças, independentemente do que é dito por seus protagonistas.

As propostas de educação física das duas instituições são criadas e recriadas em um tempo histórico e atendem a um público específico. Por isso, estão sendo constantemente discutidas. Longe de serem modelos ideais teóricos postos à prova, as duas propostas são respostas reais a determinadas necessidades e dificuldades concretas encontradas na dinâmica escolar. Realidades que são influenciadas por uma série de fatores locais, históricos e ideológicos, e que moldam discursos e práticas em ambas as escolas. As propostas das escolas se tornaram “uma colcha de retalhos”, para empregarmos o termo utilizado pelo professor André. Em

suma, podemos afirmar que as duas propostas pedagógicas podem ser consideradas bem-sucedidas na medida em que representam construções práticas aos principais dilemas da intervenção da educação física na escola.

As experiências da implementação destas duas propostas puderam destacar alguns dilemas que são centrais na educação física escolar, mais do que colocar em questão dificuldades de uma aplicação de uma abordagem ou uma forma específica de ministrar as aulas.

Algumas destas questões podemos observar que foram em parte resolvidas como a alta adesão e a necessidade de conciliação da aprendizagem técnica e formação crítica, mas outras ainda se mostraram longe de respostas mais efetivas como a avaliação e as formas de atuação com métodos abertos.

A partir destes dados podemos concluir a necessidade de construção de subsídios pedagógicos que dialoguem mais especificamente com as realidades dos professores.

Culture and Physical Education: an ethnographic analysis of two proposed pedagogical

Abstract: The aim of this paper is to understand the dilemmas, possibilities and limitations faced by physical education in two schools with educational curricula considered different. We used the ethnographic method and visited the two schools between August and December of 2007. The results show that although the academic debate identifies them as different, the applied curricula approach the two realities. We conclude that both educational proposals are successful as far as they represent practical constructions of the accumulated knowledge in the area and responses to the main dilemmas of physical education intervention at school.

Keywords: culture, physical education and school.

Educación Física y cultura: un análisis etnográfico de dos propuestas educativas

Resumen: El objetivo de este trabajo es entender los dilemas, las posibilidades y los límites que enfrenta la educación física en las dos instituciones escolares con propuestas consideradas distintas. Utilizamos el método etnográfico y permanecemos en dos escuelas entre agosto y diciembre de 2007. Los resultados muestran que, aunque el debate académico como para identificar los programas distintos en acción cerca de las dos realidades. Llegamos a la conclusión de que las dos propuestas pedagógicas tienen éxito en la medida en que los edificios representan el conocimiento práctico acumulado en los principales dilemas y las respuestas a la intervención de la educación física en la escuela.

Palabras clave: cultura, educación física y la escuela.

REFERÊNCIAS

BASSANI, J. J; TORI, D; VAZ, A. F. Educação do corpo, esporte e educação física escolar. **EFArtigos**, Buenos Aires, v. 2, n. 4, 2005.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

CAPARROZ, F. E. **A educação física enquanto componente curricular: entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOODSON, J. I. **Currículo: teoria e história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LOVISOLO, H. **A arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de longe: notas para uma antropologia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2002.

MOURA, D. L. **Cultura e educação física escolar: a teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2012.

MOURA, D. L; SOARES, A. J. G. Cultura, identidade crítica e intervenção em educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 8211113, 2012.

MOURA, D. L; SOARES, A. J. G. Entre a ruptura e a continuidade do movimento crítico: a educação física brasileira na década de 1990. **Salusvita**, Bauru, v. 32, n. 1, p. 47-61, 2013.

MOURA, D. L. **et al.**. A concepção de discentes sobre a educação física em duas escolas distintas. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 20-32, 2013.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da educação física. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 14, n. 35, p. 783-795, out./dez. 2010.

OLIVEIRA, M. A. T. **A Revista Brasileira de Educação física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, A. J. *et al.* Tempo e espaço para a educação corporal no cotidiano de uma escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 71-96, 2010.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VIANNA, J. A; LOVISOLO, H. Desvalorização da aprendizagem técnica na Educação Física: evidências e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 4 p. 883-889, out./dez. 2009.

Endereço para correspondência

Diego Luz Moura

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Colegiado de Educação Física - CEFIS

Rua José Maniçoba s/n, Centro

Petrolina, Pernambuco

CEP: 56304-205.

Email: lightdiego@yahoo.com.br

Recebido em: 18.06.2013

Aprovado em: 14.03.2014

